Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9270262
Centre d'intérêt: 720

Enseignement moral : premier cycle, secondaire / Direction générale des programmes, Direction de la formation générale. -- [Québec] : La Direction générale, c1991.
88 p. ; 28 cm. -- (Guide pédagogique / Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale des programmes. Secondaire)

Version anglaise publ. sous le titre: Moral education : cycle one, secondary. Code: 9192-6048; 16-3737-01A. Code: 9192-0212; 16-3737-01.
Notes bibliogr. au bas des p.

ISBN 2-550-15818-0

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction de la formation générale * Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction générale des programmes

Descripteur(s): Enseignement moral * Education morale * Guide pégagogique * Méthode d'apprentissage * Objectifs d'enseignement * Rôle de l'enseignant * Evaluation de l'apprentissage * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Formation personnelle et sociale

Le présent guide propose divers moyens pédagogiques en vue d'une application appropriée du programme d'études en enseignement moral au premier cycle du secondaire. La première partie vise à informer l'enseignant sur le développement moral du jeune âgé entre six et quatorze ans. La deuxième partie décrit la démarche d'apprentissage préconisée pour la poursuite des apprentissages visés par le programme d'études. En plus de préciser le rôle de l'enseignant, elle offre un exemple de démarche pédagogique concrétisée en objectifs. La troisième partie présente une distribution annuelle des objectifs terminaux et du contenu notionnel. La quatrième partie situe la contribution particulière de l'enseignement moral à la formation personnelle et sociale. La cinquième partie traite de l'évaluation pédagogique. Elle consiste principalement en une présentation de descripteurs de la compétence devant être acquise par un élève d'une classe donnée. Enfin, le guide est complété par une annexe qui distribue, pour chacune des années du premier cycle du secondaire, les objectifs et le contenu notionnel obligatoires.

Type de document:

guide pédagogique

SECONDAIRE

ENSEIGNEMENT MORAL

PREMIER CYCLE

Québec

guide pédagogique

SECONDAIRE

ENSEIGNEMENT MORAL

PREMIER CYCLE

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

COORDINATION DU PROJET

Jean-Guy Hamel | Responsable de l'enseignement moral
Direction de la formation générale des jeunes

La réalisation du présent guide pédagogique a été rendue possible grâce à la collaboration de diverses personnes. En premier lieu, nos remerciements s'adressent à celles et ceux qui ont étroitement participé à la rédaction d'un chapitre en particulier.

Hélène Blouin	Conseillère pédagogique CS Chutes Montmorency
Rose-Anne Bourdages	Chargée de cours Université Laval
Claudette St-Pierre	Consultante en éducation
Raymonde Venditti-Milot	Conseillère pédagogique CS Les Écores

Nos remerciements s'adressent aussi aux personnes qui ont accepté avec empressement de nous communiquer leurs remarques ou commentaires relativement à une partie ou l'autre du guide pédagogique.

Jacques Bianki	Conseiller pédagogique CSR de Chambly
Bruce Cook	Professeur Université Laval
Jean-Marie Debunne	Professeur Université Laval
Aline Giroux	Professeure Université d'Ottawa
Pierre Lebuis	Professeur Université du Québec à Montréal
Lucille Roy-Bureau	Professeure Université Laval
Éric Volant	Professeur Université du Québec à Montréal

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1991 — 9192-0212

ISBN: 2-550-15818-0

Dépôt légal — troisième trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION 1

1. LE DÉVELOPPEMENT MORAL 3

Le développement moral 5
Une description du développement moral du jeune 10

2. LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE 21

Exploration 27
Énoncé de la problématique 30
Évaluation morale 33
Intégration 36
Scénario type 39

3. TABLEAUX DE RÉPARTITION ANNUELLE DES OBJECTIFS ET DU CONTENU NOTIONNEL ... 47

4. LA CONTRIBUTION DE L'ENSEIGNEMENT MORAL À LA FORMATION DE LA PERSONNE 65

L'enseignement moral et certains programmes d'études de la formation de la personne 67
L'enseignement moral et la formation personnelle et sociale 69

5. L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE 73

Compétence en enseignement moral 77

6. ANNEXE (Les objectifs et le contenu notionnel obligatoires) 85

PRÉSENTATION

Le présent guide pédagogique est destiné au personnel enseignant chargé de l'enseignement moral. Il propose divers moyens pédagogiques en vue d'une application appropriée du programme d'études en enseignement moral au premier cycle du secondaire.

La première partie vise à informer l'enseignante ou l'enseignant sur le développement moral du jeune âgé entre six et quatorze ans. Nous y indiquons quelques moyens par lesquels une enseignante ou un enseignant peut favoriser le développement moral de ses élèves.

La deuxième partie décrit la démarche d'apprentissage préconisée pour la poursuite des apprentissages visés par le programme d'études. À chacune des étapes de la démarche est précisé le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant et sont indiquées les principales habiletés utilisées. Cettre partie offre un exemple de démarche pédagogique concrétisée en objectifs. C'est dans le matériel didactique que sont suggérées des activités d'apprentissage et d'évaluation pour l'ensemble des apprentissages visés par le programme d'études.

La troisième partie présente une distribution annuelle des objectifs terminaux et du contenu notionnel.

La jeune tradition de l'enseignement moral comme discipline nous a incités à exposer sa contribution particulière à la formation de la personne. La quatrième partie situe notamment l'enseignement moral par rapport à la formation personnelle et sociale.

La cinquième partie traite de l'évaluation pédagogique. Elle consiste principalement en une présentation de descripteurs de la compétence devant être acquise par un élève d'une classe donnée.

Enfin, le guide est complété par une annexe qui distribue, pour chacune des années du premier cycle du secondaire, les objectifs et le contenu notionnel obligatoires.

1. LE DÉVELOPPEMENT MORAL

L'un des défis de toute tâche éducative est de rendre les hommes et les femmes de demain capables de penser par eux-mêmes, de faire des choix et d'agir en fonction du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs. L'enseignante ou l'enseignant en enseignement moral a l'occasion de contribuer de façon toute particulière à ce projet ultime de développement humain. Contribuant directement au développement moral du jeune, elle ou il peut favoriser le passage de l'hétéronomie à l'autonomie responsable. Toutefois, un manque d'information et des interventions inadéquates peuvent nuire au développement moral. C'est pourquoi, dans un premier temps, nous préciserons ce dont il est question lorsque nous parlerons de développement moral. Dans un deuxième temps, nous décrirons comment se réalise le développement moral d'un jeune âgé entre six et quatorze ans, quelle est l'évolution de l'idée qu'un élève se fait du bien et du mal et quelles sont ses motivations à agir. Nous présenterons alors les problèmes auxquels l'enseignante ou l'enseignant peut faire face et nous suggérerons des interventions susceptibles de favoriser au mieux la croissance morale de ses élèves.

1. Le développement moral

1.1 Une définition

Dans l'imagerie de la fête, le mot «développer» fait référence à la découverte d'un bien précieux. L'objet est enrubanné et caché dans un emballage qu'il faut défaire pour avoir accès à sa qualité, à sa beauté et à sa valeur. Cette image peut convenir au développement moral puisque celui-ci donne accès à quelque chose d'immensément précieux pour l'être humain: l'autonomie morale. Par ailleurs, il constitue un mouvement dynamique vers la croissance et l'épanouissement. Il est un processus qui libère le sujet de tout ce qui l'empêche de se révéler comme un être moral, c'est-à-dire un être concerné par ce qu'il convient de faire pour assurer le mieux-être et le mieux-vivre humain. En plus de l'aspect cognitif, le développement moral entraîne un progrès réel dans la qualité de la relation avec soi, avec l'autre et avec le monde. André Guindon parle d'«un élargissement progressif des perspectives du sujet et de la libération progressive des facteurs qui entravent sa vision et son engagement dans le monde[1]».

---

1. André GUINDON Le développement moral, Desclée/Novalis, Ottawa, 1989, p. 21.

Le développement moral entraîne donc un changement, une évolution. Il peut être interprété comme le passage de l'hétéronomie à l'autonomie responsable. À l'un des pôles, la personne est soumise à des règles qui sont extérieures à elle; à l'autre, elle a personnellement intégré les règles qui deviennent des balises et des points de repère pour le choix des actions[2].

1.2 Le point sur le développement moral

On ne peut pas traiter du développement moral sans mentionner, au moins brièvement, les recherches de Jean Piaget et de Lawrence Kohlberg. Jean Piaget (1896-1980) a étendu son étude de la pensée enfantine au domaine du raisonnement moral. Dans la foulée des recherches de Piaget, Lawrence Kohlberg (1928-1987) a demandé à des jeunes d'exprimer, à partir de dilemmes hypothétiques, de quelle manière les personnages devraient résoudre leur problème.

Les types des réponses recueillies lui ont permis d'élaborer une séquence de développement en six stades:

Stade 1: L'obéissance

Stade 2: L'intérêt personn...

Stade 3: La conformité

Stade 4: La loi et l'ordre

Stade 5: Le contrat social

Stade 6: Les principes éthiques

La séquence élaborée par Kohlberg est la plus répandue et la mieux connue. Bien qu'elle soit souvent présentée comme une séquence de développement du jugement moral, elle est plutôt une description des étapes de développement du raisonnement moral. Dans son approche, Kohlberg s'attarde à la façon dont quelqu'un raisonne sur des dilemmes hypothétiques mettant en conflit des droits et des revendications sociales; il a analysé comment ce type de raisonnement se modifie au fil du développement cognitif et des expériences vécues par le sujet. Il a volontairement mis de côté d'autres variables influençant le développement moral: les

2. Ce modèle ou cette conception du développement moral - le passage de l'hétéronomie à l'autonomie - s'enracine dans une culture occidentale et libérale. À la limite, il est contestable.

facteurs socio-économiques, psychologiques et éducatifs.

Certains disciples de Kohlberg ont souhaité élargir cette conception jugée trop rigide en incluant dans leur approche des facteurs autres que cognitifs. Ainsi, des auteurs tels James Fowler et Robert Kegan[3] proposent une séquence de développement moral qui fait place à d'autres dimensions de l'expérience humaine tout en demeurant conditionnée par le développement cognitif. Les stades qu'ils proposent sont appelés «mous» par opposition aux stades «durs» de Kohlberg[4].

Par ailleurs, si l'interprétation des stades varie d'un auteur à l'autre, il est intéressant de remarquer que tous les auteurs cités reconnaissent «l'existence d'un triple mouvement fondamental[5]». Ils font état de trois niveaux de développement moral: préconventionnel, conventionnel et postconventionnel. Kohlberg lui-même considérait que ces derniers constituaient l'articulation principale du développement moral.

Globalement, ces trois niveaux représentent trois types de relations entre le sujet et la société. Au premier niveau, le sujet est centré sur lui-même, il n'est pas encore conscient que la société existe. Les règles sociales restent extérieures à lui; elles lui sont étrangères. Il en tient compte uniquement en raison des conséquences matérielles qui en résultent pour lui. Il le fera, par exemple, pour éviter une punition ou en échange d'une faveur. Au deuxième niveau, dit conventionnel, le sujet s'identifie à un groupe social; les règles et les conventions du groupe deviennent ses règles et ses conventions. Le sujet intériorise les règles et les attentes parce qu'elles lui paraissent à ce moment utiles au bon fonctionnement du groupe dont il fait partie. Au troisième niveau, que l'on appelle postconventionnel, le sujet se différencie de son groupe social et prend en quelque sorte du recul par rapport aux règles et aux attentes de celui-ci. Il peut maintenant évaluer le système et, après à une réflexion critique, il est disposé à en changer les règles si nécessaire. À ce troisième niveau, le sujet tient compte du groupe auquel

---

3. Voir J.W. FOWLER, «Life/Faith Patterns: Structures of Trust and Loyalty», dans J. Berryman (dir.), Life Maps: Conversation on the Journey of Faith, Waco, Winston Press, 1976, pp. 14-101; R. KEGAN, The Evolving Self: Problem and Process in Human Development, Cambridge, Harvard University Press, 1982. Ces deux auteurs ont été cités par André Guindon.

4. Carol Gilligan considère même que les stades ne conviennent tout simplement pas pour décrire comment se vit le développement moral. Voir C. GILLIGAN, Une si grande différence, Paris, Flammarion, 1986, (Traduction française de «In a Different Voice»).

5. André GUINDON, Le développement moral, Desclée/Novalis, Ottawa, 1989, p. 25.

il s'identifie mais il détermine ses valeurs morales et ses principes de manière autonome.

Outre ces trois niveaux, certains auteurs mettent aussi en évidence un autre aspect du développement moral[6]: l'être humain cherche naturellement à s'adapter. En toile de fond à cette adaptation, il y a deux grandes réalités: soi-même et l'environnement. Pour réaliser son adaptation, l'individu doit, d'une part, se séparer, se détacher, se différencier des autres de façon à être reconnu comme personne distincte. Cette quête d'autonomie lui permet de se sentir bien avec lui-même et ainsi d'avoir la maîtrise de sa vie. L'individu doit aussi, d'autre part, interagir avec son environnement. Il a besoin de se sentir intégré à celui-ci. Il souhaite vivre avec d'autres, avoir un sentiment d'appartenance, être reconnu, accepté et aimé. En effet, il lui serait très difficile de vivre complètement détaché des autres. Seule une relation avec d'autres humains permet de combler ses besoins.

L'adaptation humaine se réalise donc dans un double mouvement d'évolution. L'un des pôles favorise l'indépendance et la différenciation; l'autre encourage l'attachement et l'intégration. À chacun des stades du développement moral, nous retrouvons un mouvement plus marqué vers l'un ou l'autre des pôles: un mouvement plus marqué vers l'indépendance ou un mouvement plus marqué vers l'intégration. Il sera plus facile d'interagir avec un individu qui recherche l'intégration qu'avec celui qui cherche à se différencier. Il est important pour l'enseignante ou l'enseignant d'être sensible à ce mouvement évolutif et de bien comprendre qu'il s'agit là d'un phénomène normal dans le développement humain.

1.3 L'importance de comprendre le développement moral de l'élève

Une vision claire des différents stades du développement moral permet à l'enseignante ou l'enseignant de mieux comprendre ses élèves et favorise des interventions appropriées. Comprendre le développement moral donne plus facilement accès au point de vue des élèves sur la moralité. L'enseignante ou l'enseignant sait mieux pourquoi ses élèves disent ou font telles choses. À titre d'exemple, elle ou il comprendra pourquoi certains élèves racontent des mensonges ou encore pourquoi ils sont si influençables.

6. Thomas Lickona et André Guindon ont montré cet aspect.

En sachant plus où ses élèves se situent dans leur développement, l'enseignante ou l'enseignant est en mesure de mieux s'adapter à eux. Elle ou il peut avoir davantage d'ouverture et plus de souplesse. Ses jugements seront plus nuancés et ses attentes, plus réalistes. Parce qu'elle ou il connaît le cheminement que ses élèves ont à poursuivre, l'enseignante ou l'enseignant ne leur demandera pas d'être ou de penser comme des adultes. Elle ou il sait d'où ils viennent, où ils vont et combien ce processus se réalise lentement! Bref, cette compréhension du développement moral du jeune permet à l'enseignante ou à l'enseignant de respecter l'intégrité de chacun de ses élèves.

1.4 Des mises en garde

Tout en cherchant à mieux connaître et comprendre le développement moral du jeune, il faut admettre certaines limites ou embûches. Il est toujours délicat d'avancer des âges pour les différents stades de développement. Les chercheurs, eux-mêmes, hésitent à le faire. Les enfants sont très différents les uns des autres. Certains vivent dans un milieu plus stimulant ou ont une intelligence plus développée. Certains ont une croissance physique plus précoce ou encore des expériences de vie plus étendues. Certains grandissent dans un milieu où le respect est valorisé, d'autres sont victimes d'abus et de rejet. Ces différences individuelles génèrent des écarts importants dans le développement moral. Pour atteindre un niveau comparable de développement, certains enfants prendront des années de plus que les autres, et il n'est pas assuré qu'ils y parviendront. En fait, il existe une dépendance entre les différents types de développement: moral, cognitif, affectif, psychosocial... Il faut donc être alerte lors de la lecture du présent chapitre du guide pédagogique puisque les âges moyens de développement suggérés ne constituent que des balises. Ils donnent un aperçu du niveau possible de développement moral, mais ils ne peuvent en déterminer la mesure.

Une seconde mise en garde concerne directement les propos tenus sur le développement moral. Pour la rédaction de ce chapitre, plusieurs auteurs ont été consultés. Mais tous n'interprètent pas nécessairement le développement moral de la même manière. Ils ne situent pas nécessairement les étapes du développement aux mêmes âges, et ils n'expliquent pas tous pareillement les changements observés. Dans un souci de pertinence et d'accessibilité, certains

choix ont été faits[7]. Parmi les auteurs consultés, ce sont surtout André Guindon et Thomas Lickona qui ont inspiré notre texte. Le premier s'est référé à Robert Kegan pour décrire les stades du développement moral (stades mous). Le deuxième demeure plus proche de l'interprétation kohlbergienne (stades durs).

2. Une description du développement moral du jeune

2.1 Un stade «prémoral»

2.1.1 Les assises du développement moral

À son arrivée à l'école, l'enfant a déjà sa propre histoire. Les années qui se sont écoulées depuis sa naissance ne sont pas sans influencer son développement moral. En fait, elles en constituent la base. La petite enfance est le temps des éveils, des premières impressions, de la découverte de soi et du monde. Pendant cette période, l'enfant construit ses premières relations avec autrui. La conscience de soi, la confiance en l'autre, le sentiment d'avoir une place dans le monde et d'y être en sécurité dépendent de la réponse de l'adulte aux besoins de l'enfant. C'est en effet par la réponse de son entourage à ses besoins que l'enfant apprend «le bon ou le mauvais goût du monde[8]», qu'il s'y sent bien ou mal, en sécurité ou non.

2.1.2 Les premiers apprentissages des limites et des règles

Dès les premières années de sa vie, l'enfant apprend que certains comportements sont acceptables et que d'autres ne le sont pas. Au fur et à mesure qu'il grandit et qu'augmentent ses capacités d'exploration, l'autorité parentale fixe des limites. L'enfant ne peut pas fouiller partout où il le voudrait, et certains espaces de la maison peuvent lui être interdits.

Grâce à diverses expériences, le jeune enfant apprend les règles et les interdits dans différents contextes. Il apprend par exemple que c'est bien de flatter le chat, mais que ce ne l'est pas de lui tirer la queue; qu'il peut se promener sans vêtements dans la maison, mais qu'il ne peut pas le faire au magasin; qu'il peut gribouiller sur un papier, mais qu'il ne peut pas le

---

7. Un compte rendu plus élaboré aurait été souhaitable pour livrer une vision plus approfondie de l'expérience humaine. La perspective de sollicitude par exemple, mise en évidence par l'américaine Carol Gilligan et, chez-nous, par Lucille Roy-Bureau et Céline Garant, constitue certainement l'une des avenues à explorer.

8. André GUINDON, Le développement moral, Desclée/Novalis, Ottawa, 1989, p. 38.

faire sur le mur... Toutes ces expériences lui font comprendre que le parent détient le pouvoir: c'est lui qui décide et qui transmet les règles à suivre.

2.1.3 Une morale égocentrique

Vers l'âge de quatre ans, l'enfant commence à acquérir une certaine logique morale. «C'est pas juste!» est le leitmotiv de l'enfant de cet âge. Toutefois, sa conception de la justice est toute particulière: une situation est injuste s'il n'a pas ce qu'il veut. À ce stade de développement, *l'égocentrisme* est caractéristique. L'enfant ne considère que son point de vue; sa conscience n'a pas encore accès à celui des autres. Qui n'a pas été témoin d'une situation où un jeune enfant ne voulait absolument pas prêter un jouet affectionné. Il dit: «C'est à moi», tout en refusant qu'on fasse un geste pour prendre la chose. Dans cette circonstance, l'enfant n'agit pas par mesquinerie. Il perçoit sincèrement le monde comme un lieu qui devrait le satisfaire constamment.

Cette période constitue de fait une étape dans le développement moral. Dans cette phase, l'enfant commence à penser en fonction de ce qui est juste et injuste. Même si le point de vue est limité, l'enfant exprime ce qu'il vit d'un point de vue moral.

2.2 Le premier stade: l'obéissance

2.2.1 L'adulte est l'autorité

La majorité des enfants qui atteignent l'âge scolaire évoluent selon une morale d'obéissance. Ils acceptent l'autorité de l'adulte et agissent en conformité avec les règles édictées par celui-ci. Le bien et le mal sont ce que l'adulte autorise ou défend. Aux yeux de l'enfant, l'adulte possède toute la science et il est tout-puissant (ce que la «maîtresse» dit est sacré et vrai, sans doute possible).

Théoriquement, donc, l'enfant dont la morale se situe à ce stade, devrait obéir assez facilement. D'ailleurs, il le fait souvent; mais il peut tout aussi bien faire le contraire de ce qui lui est demandé si la menace de se faire prendre est absente. Il ne perçoit tout simplement pas encore le bien-fondé des règles. Il faut comprendre que l'enfant n'est pas épris d'obéissance par amour de celle-ci. Il a plutôt le souci d'éviter les effets désagréables de la punition découlant d'une infraction à la règle.

2.2.2 Des petits travers: le rapportage et le mensonge

À ce stade, l'enfant considère l'adulte comme l'autorité ultime et a tendance à venir lui rapporter tout ce qui se passe: «Nicolas m'a fait une grimace» ou «Marie a copié mon dessin». Ce type de comportements n'a pas à être encouragé, et il est souhaitable que l'enfant devienne plus indépendant dans la résolution de certains de ses conflits.

Un autre comportement, le mensonge, préoccupe souvent l'enseignante ou l'enseignant. Il faut convenir qu'à six ou sept ans, le mensonge est bien relatif. L'enfant aime substituer l'imaginaire à la réalité lorsque cette dernière ne le comble pas parfaitement. D'ailleurs, à cet âge, il ne voit pas suffisamment clair en lui pour distinguer ce qui est vrai de ce qui ne l'est pas. Pour lui, la vérité est plutôt floue; elle est souvent teintée de peur, d'inhibition ou d'angoisse. Lorsque l'enfant nie avoir commis une faute, il cherche parfois à effacer tout simplement l'action commise. Un enfant de cet âge peut aussi mentir en racontant des histoires impossibles: Dominique, une petite fille de première année, ayant de la peine parce qu'un camarade lui a fait mal, raconte à son enseignante que sa grand-mère est morte et que c'est pour cette raison qu'elle pleure. Dominique ajoute tellement de détails à son histoire que l'enseignante offre ses condoléances aux parents. Comment expliquer ce comportement? Peut-être que Dominique souhaitait se rendre intéressante et que l'on s'occupe d'elle; il est aussi possible que Dominique fut profondément angoissée à l'idée que sa grand-mère malade puisse mourir et, par extension, que son père ou sa mère meurt. Au-delà du mensonge de Dominique, il est important de comprendre la peur et l'insécurité que celui-ci cache.

2.2.3 Une morale objective

Au premier stade, l'enfant a une morale dite «objective». Il évalue les actes en fonction de leur conformité matérielle avec les règles prescrites. À ses yeux, la gravité d'un acte dépend de la gravité des conséquences. Ainsi, casser accidentellement quinze tasses est pire que d'en casser une en prenant des biscuits par gourmandise. Quinze tasses cassées constitue un plus gros dégât et le responsable aurait droit à une punition plus grande que celui qui n'en a cassé qu'une. Ici, ce sont les conséquences de l'acte qui déterminent s'il est bon ou mauvais. C'est plus tard que l'enfant pourra s'en décentrer et évaluer un acte en fonction de l'intention.

2.2.4 Un début de logique

À ce stade de développement, l'élève débute l'exercice d'une pensée logique. Sa logique demeure cependant limitée puisqu'elle s'exerce dans le concret. Certaines réalités, pourtant évidentes pour un adulte, sont inaccessibles à un jeune élève.

C'est pourquoi, si une enseignante ou un enseignant parle à ses jeunes élèves de concepts abstraits telles les émotions, il ou elle doit faire appel à des expériences concrètes, c'est-à-dire des expériences vécues (la peur, par exemple) avec des effets concrets sur le corps (le coeur qui bat, les yeux qui piquent, etc.).

2.2.5 L'enseignante ou l'enseignant et son autorité

Les éléments caractéristiques de ce premier stade font ressortir l'importance du rôle que peut jouer l'enseignante ou l'enseignant dans le cheminement d'un élève vers une morale autonome. L'enseignante ou l'enseignant qui est trop autoritaire et qui use constamment de son pouvoir pour faire agir docilement l'élève pose une série d'embûches au développement moral de ce dernier. Dans la même foulée, l'enseignante ou l'enseignant qui montre constamment à l'élève qu'il a besoin de marcher droit sinon... enseigne que la seule raison d'agir en conformité avec le désir de l'autorité, c'est la peur d'être puni. Par contre, cela ne veut pas dire que l'enseignante ou l'enseignant doit éviter d'utiliser l'autorité. Dans bien des situations, l'élève compte sur l'autorité et l'encadrement de l'adulte. Si l'enseignante ou l'enseignant n'assume pas ce rôle, l'élève s'en trouvera désorganisé et sera insécure.

Il importe donc d'assurer l'encadrement dont l'élève a besoin tout en accordant la liberté nécessaire à son accession à une forme plus évoluée de moralité. Dans ces conditions, l'élève cessera progressivement de penser que la morale est une question d'autorité, c'est-à-dire qu'elle consiste à faire ce qu'on dicte afin d'éviter des désagréments.

2.3 Le deuxième stade: l'intérêt personnel

2.3.1 Une ouverture au monde

La fréquentation scolaire marque une étape importante dans la socialisation de l'enfant. Bien qu'auparavant l'enfant ait été en contact avec d'autres personnes (les enfants et les adultes de la garderie, la parenté, les amis de la famille, etc.), les modèles et les règles venaient

principalement de ses parents. À l'école, l'enfant est invité à vivre de nouvelles expériences et il est appelé à subir d'autres influences. L'enseignante ou l'enseignant n'a pas obligatoirement les mêmes règles que les parents. Elle ou il ne valorise pas nécessairement les mêmes comportements ni les mêmes attitudes. En fréquentant d'autres enfants, le jeune s'aperçoit que les gens peuvent penser, s'organiser et vivre différemment. Cette nouvelle diversité offre la possibilité à l'enfant d'affirmer davantage sa différence. Après une phase d'intégration (stade 1), il entreprend celle de l'indépendance.

2.3.2 «J'ai le droit»

À ce stade-ci, l'enfant s'aperçoit qu'il peut agir sur ce qui arrive. Il ne se considère plus comme une «chose» ou «comme le réceptacle passif d'interdits parentaux et des récompenses ou punitions qui résultent fatalement de ses agissements[9]». Il pense qu'il a des droits. Son mot d'ordre est d'ailleurs: «J'ai le droit». Il se considère comme une personne qui, de plus, a le droit de se satisfaire d'abord. Sa conception des droits est très individualiste. Elle n'est pas accompagnée d'une véritable réciprocité. Les relations humaines de l'enfant de ce stade d'évolution s'établissent donc sur la base de l'intérêt personnel. C'est le stade de la moralité mercantile: l'enfant utilise l'autre à ses fins. Il avoue bien ouvertement être l'ami de quelqu'un parce que cette personne lui donne des friandises ou parce qu'elle possède un Nintendo. Il a une philosophie du «donnant-donnant». Il n'obéit plus parce que l'adulte représente l'autorité absolue mais parce qu'il peut retirer des avantages à faire ce qu'on lui demande.

2.3.3 «Oeil pour oeil, dent pour dent»

Cette mentalité du «donnant-donnant» est proche parente de la règle «oeil pour oeil, dent pour dent». Le sujet donne en échange de ce qu'il reçoit: «Si quelqu'un me pousse, je vais le pousser aussi; s'il me pousse deux fois, je vais le pousser deux fois à mon tour...» Cette manière d'agir et de réagir occasionne des frictions entre les jeunes: ils se chamaillent davantage, se crient des noms, se font des grimaces... Les réactions sont rapides: «Si quelqu'un

---

9. André GUINDON, Le développement moral, Desclée/Novalis, Ottawa, 1989, p. 69.

barbouille ma feuille, je vais m'empresser de barbouiller la sienne».

Contrairement à l'enfant plus jeune pour qui la punition est liée à l'importance des effets de l'action commise, l'enfant de ce stade de développement conçoit la punition comme étant liée plus directement à l'acte lui-même. Il pense qu'il est juste de faire subir au coupable le même sort que celui-ci a fait subir à sa victime. Ce serait, à son avis, la meilleure manière de lui faire comprendre les conséquences de ses actes.

2.3.4 Le jeu des comparaisons

L'enfant ayant atteint le deuxième stade de développement moral est obsédé par la justice (une justice distributive où tout est mesurable). C'est la raison pour laquelle il est champion de la comparaison. Il compare allègrement ce qu'une enseignante ou un enseignant permet et ce qu'une ou un autre défend, la permission qu'un élève a pu obtenir et ce qui a été refusé à un autre. Ce jeu des comparaisons peut inciter l'enseignante ou l'enseignant à se justifier continuellement auprès des élèves. Il n'est pas indispensable d'agir ainsi. Une fois expliqué le fait que l'enseignante ou l'enseignant s'efforce d'être juste envers chacun, il s'avère peu utile d'apporter des justifications à chacune des comparaisons car, de toute manière, le jeune continuera un certain temps à faire des comparaisons.

2.3.5 Un monde concret

À ce stade, le monde est très concret pour l'élève. Il évolue dans la réalité des actions et des réactions concrètes. Les états intérieurs, par exemple, et les effets de certains gestes sur les émotions des personnes ne lui paraissent pas évidents. Il est en mesure d'appréhender qu'un geste puisse affecter une personne seulement s'il en voit les effets. À titre d'exemple, même s'il n'aime pas se «faire crier des noms», il ne conçoit pas encore en quoi cela fait mal.

Par contre, puisque sa pensée est capable d'analyse (mais toujours dans le concret), cet élève peut prévoir les réactions des autres.

2.3.6 Une question d'évolution

En tant qu'adulte, l'enseignante ou l'enseignant peut avoir tendance à juger les moeurs de ses élèves avec sévérité. La manière qu'a l'élève d'utiliser les personnes peut facilement la ou le choquer. Pour percevoir cette période positivement, il faut l'envisager sur le plan du développement. Ce stade est nécessaire au développement moral d'un enfant. Il s'engage sur le chemin de l'autonomie, et avec le «donnant-donnant», les structures qui vont amener la réciprocité se mettent en place. La meilleure manière d'encourager quelqu'un à dépasser ce stade est de le respecter dans sa façon d'être et de penser, et d'être ouvert à son point de vue. L'enseignante ou l'enseignant qui adopte une telle attitude incite ses élèves à agir de la même manière. Petit à petit, le jeune apprend à agir autrement que strictement par avantage personnel. Bref, il développe une morale plus responsable.

2.4 Le troisième stade: la conformité

2.4.1 Une nouvelle lucidité

Vers la dixième année, l'enfant commence à se rendre compte que sa façon d'entrer en relation avec les autres ne constitue peut-être pas toujours la manière idéale. Il réalise que l'application de la règle «oeil pour oeil, dent pour dent» n'aide en rien à solutionner ses problèmes. L'inquiétude est une autre caractéristique de cet âge. L'estime personnelle est encore précaire et l'enfant recherche des manifestations d'affection et d'acceptation. Il ressent fortement le besoin d'être rassuré; d'où une attitude nouvelle de coopération dans l'intention de bien répondre à ce qu'on attend de lui et, ainsi, être reconnu et apprécié des autres. Du pôle de l'indépendance (stade 2), le balancier retourne au pôle de l'intégration. La relation avec l'enfant en sera facilitée puisqu'il collaborera davantage et acceptera mieux ce qu'on lui propose.

2.4.2 Le début de la morale conventionnelle

À ce stade, les règles et les conventions du groupe deviennent les règles et les conventions de l'individu. Les raisons d'agir et les motivations de le faire sont liées à l'opinion ou aux attentes des autres. L'enfant répond aux attentes de ses parents, de son enseignante ou enseignant et de ses amis parce qu'il a besoin de leur approbation pour s'apprécier lui-même.

2.4.3 L'importance de la confiance

L'enfant accorde beaucoup d'importance à la confiance. Son besoin de sécurité l'amène à vouloir faire confiance et, aussi, à être digne de confiance. Il veut pouvoir faire confiance à un ami: «Tu me le jures», dira-t-il. À cause de l'importance accordée à la confiance, l'enfant comprend mieux les conséquences du mensonge. Il comprend qu'on ne peut faire confiance à quelqu'un qui donne pour vrai ce qui ne l'est pas. Par contre, son désir de satisfaire l'adulte et d'obtenir son approbation pourra l'amener à dissimuler la vérité par crainte de le décevoir.

2.4.4 Des relations plus faciles... pour un temps

À ce stade de développement, l'enfant possède une autre habileté qui facilite ses relations: il est capable de se situer par rapport au groupe et de s'interroger sur son comportement dans celui-ci. Il comprend l'utilité des règles pour le bon fonctionnement des relations et de la vie de groupe. L'enseignante ou l'enseignant peut faire appel à cette nouvelle compréhension des élèves pour susciter un meilleur esprit de groupe et une plus grande solidarité.

L'enfant qui a atteint ce niveau de développement est aussi capable «de se mettre dans la peau de l'autre» et de comprendre comment celui-ci se sent. Cette nouvelle perspective l'amène à vouloir aider l'autre. Il comprend que les gens devraient se respecter, collaborer, s'entraider... Toutefois, le passage à l'acte n'est pas automatique. L'enfant n'est pas parfaitement altruiste à cet âge; il agit souvent autrement.

2.4.5 Une question déterminante: «Qui-suis-je?»

En accédant à l'adolescence, le jeune s'emploie à trouver sa propre identité. Il cherche à se définir comme personne autonome et distincte. Il cherche à répondre à la question: «Qui suis-je?». Cette quête d'identité se fera en prenant des distances par rapport aux influences jusqu'alors prépondérantes: celles de ses parents et de sa famille. Mais en même temps, il a toujours besoin de reconnaissance. Pour se sentir bien, pour croire en sa valeur, il recherchera l'approbation du groupe auquel il s'identifie. Il est d'ailleurs prêt à bien des compromis pour obtenir cette approbation. Les normes du groupe prennent une importance capitale. Le bien se mesure d'après ce que les autres pensent.

2.4.6 Une position inconfortable et risquée

La position sur le plan moral tout juste décrite n'est pas très confortable. Dans un même temps, le jeune aspire à l'indépendance (manifestée notamment par le goût de s'affranchir de sa famille) et à l'intégration à un groupe. L'inconfort de cette période origine aussi d'un autre phénomène. L'adolescente ou l'adolescent a plusieurs groupes d'appartenance, et ces différents groupes n'ont pas nécessairement les mêmes attentes. Lorsqu'elle ou il était enfant, l'autorité parentale et l'enseignante ou l'enseignant avaient une influence déterminante. À l'adolescence, c'est habituellement le groupe de camarades qui exerce la plus grande influence.

2.4.7 Le début d'une grande évolution de la pensée

Conjointement à cette quête d'identité, le jeune acquiert de nouvelles capacités intellectuelles. Progressivement, il devient capable d'opérations de la pensée formelle. Peu à peu, il n'est plus contraint d'appréhender la réalité au seul moyen de données concrètes. Il devient plus habile dans la discussion et l'argumentation. Il exploite son habileté à exprimer son point de vue et à réfuter les arguments des autres. Dans ses conversations, il utilise plus de mots abstraits pour décrire les sentiments, les valeurs, les concepts. Il peut également jouer avec les mots. Parce qu'il est davantage capable d'abstraction, il devient plus habile à faire de l'analyse et de la synthèse.

2.4.8 Les attitudes de l'enseignante ou de l'enseignant

Dans une perspective de croissance et d'autonomie, on invite l'enseignante ou l'enseignant à mettre en place les conditions qui permettront à l'élève de construire sa propre identité, de choisir ses valeurs, de prendre lui-même des décisions et d'agir en cohérence avec celles-ci. Il ou elle doit aussi assurer le difficile équilibre entre la liberté et la discipline. Si, par exemple, une enseignante ou un enseignant est trop rigide et autoritaire, le jeune finira par ressentir de l'hostilité à son égard et s'éloignera de cet adulte. En définitive, il sera privé d'un soutien expérimenté dans la quête de son identité. Par contre, si l'enseignante ou l'enseignant n'offre pas un minimum d'encadrement, cette attitude générera de l'indiscipline et du laisser-aller.

3. Conclusion

Les élèves d'une classe donnée ne sont pas tous nécessairement au même stade de développement moral. Cette situation requiert de l'enseignante ou de l'enseignant de la vigilance pour repérer où est rendu un élève dans son développement.

Cet exercice d'observation de chacun en vaut la peine puisqu'il permet une meilleure compréhension du type d'argumentation des élèves. Il donne aussi plusieurs indications pertinentes pour l'organisation pédagogique des activités d'apprentissage. En plus d'aider à circonscrire les principales zones d'intérêt des élèves, il indique des écueils à éviter et favorise un choix judicieux des situations d'apprentissage.

2. LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

L'apprentissage en enseignement moral

Le processus d'apprentissage en classe d'enseignement moral se réalise généralement dans un contexte où l'élève est en interaction avec ses camarades et son enseignante ou son enseignant. Cette interaction le met en contact avec une diversité de modes culturels, de problèmes, de tendances et de traditions spirituelles de son milieu. La diversité de l'information à considérer et sa résonnance sur l'affectivité de l'élève font de l'apprentissage un processus complexe déterminé non seulement par des facteurs intellectuels, mais encore par des composantes affectives.

En soi, l'apprentissage suppose une collaboration et une communication de l'élève avec le groupe et l'enseignante ou l'enseignant. Théoriquement, cela s'obtient en mettant l'élève en face d'une problématique qui l'interpelle. Cette problématique doit nécessairement se rapporter aux attitudes ou comportements des élèves d'un groupe d'âge donné. Au cours de ce processus d'apprentissage, il est important que l'élève puisse évaluer sur le plan moral certaines façons d'agir. Cette façon de faire est fort différente d'une remise en question de l'élève. L'apprentissage s'effectue ultimement en situation où l'élève élabore un jugement moral pour dégager le meilleur comportement à adopter. Le jugement moral porte prioritairement sur les comportements et les intentions qui les sous-tendent. Il ne consiste pas à faire le procès des personnes.

L'apprentissage de l'élève sera favorisé par un certain savoir, savoir-faire et savoir-être, du personnel enseignant chargé de l'enseignement moral. L'enseignante ou l'enseignant doit d'abord s'approprier l'ensemble des fondements du nouveau programme d'études puisqu'ils constituent les objets d'apprentissage de l'enseignement moral. Bien que l'élève ait à se les approprier de façon progressive, il est indispensable que l'enseignante ou l'enseignant en possède une vision globale. Dans cet effort d'assimilation des objets d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant portera une attention particulière aux éléments constitutifs d'un référentiel moral.

Il est communément reconnu que l'apprentissage d'un élève dépend en grande partie de sa motivation à apprendre. En enseignement moral, nous entendons soutenir cette motivation en préconisant une démarche d'apprentissage. L'enseignante ou l'enseignant responsable de

l'enseignement moral s'appliquera donc prioritairement à maîtriser cette démarche d'apprentissage de manière à pouvoir continuellement savoir où l'élève est rendu par rapport à celle-ci. De plus, principalement au primaire, l'enseignante ou l'enseignant se préoccupera de créer un climat permettant à l'élève de communiquer en sécurité et avec authenticité. Ce savoir-faire de l'enseignante ou de l'enseignant est requis par le fait que la réalisation du processus d'apprentissage se fera dans un contexte où l'élève est en interaction avec ses camarades et son enseignante ou son enseignant.

L'apprentissage sera facilité dans la situation où l'enseignante ou l'enseignant acceptera de s'engager activement à titre de «modèle» dans la prise en considération du mieux-être et mieux-vivre individuels et collectifs. La manière d'être de l'enseignante ou de l'enseignant aura des répercussions certaines sur l'acquisition des apprentissages par l'élève.

La démarche d'apprentissage: de la rigueur et de la souplesse

L'élaboration d'un jugement moral exige une démarche rigoureuse. La rigueur suppose un cadre permettant l'organisation des apprentissages à toutes les années des cycles du primaire et du secondaire. Elle permet une cohérence dans la pédagogie qui évite d'invalider certains apprentissages réalisés ou à réaliser. Cette cohérence assure aux élèves de tous âges, de tous milieux sociologiques et de tous lieux géographiques, l'acquisition d'apprentissages contribuant à accroître leur autonomie et leur responsabilité sur le plan moral. Une démarche rigoureuse renseigne aussi l'enseignante ou l'enseignant sur la manière de rendre plus opérationnels les objectifs du programme d'études avec intelligence et sensibilité au lieu de laisser la pédagogie s'inspirer uniquement de l'intuition et de l'expérience.

Ces deux composantes (intuition - expérience) du savoir-faire de tout personnel enseignant ne doivent pas être rejetées. Au contraire, elles deviennent des facteurs importants pour donner à la démarche d'apprentissage une dynamique respectueuse des contingences multiples inhérentes à la réalité d'un milieu donné. Plusieurs méthodes ou approches didactiques peuvent être utilisées à chacune des étapes que propose la démarche. Ces différentes manières de faire reflètent la personnalité de l'enseignante ou de l'enseignant et répondent aux besoins particuliers des élèves ou des groupes d'élèves. La rigueur d'une

démarche, au lieu d'étouffer la créativité et de taire l'intuition, les favorise et les légitime.

La démarche d'apprentissage: un rythme

La démarche d'apprentissage préconisée pour l'enseignement moral au primaire et au premier cycle du secondaire se présente ainsi:

A- l'exploration,

B- l'énoncé de la problématique,

C- l'évaluation morale,

D- l'intégration.

Les quatre étapes de cette démarche amènent l'élève à réaliser des apprentissages particuliers dans la conceptualisation du phénomène moral, dans la valorisation des exigences fondamentales, dans l'objectivation de l'expérience morale et dans la motivation à la décision et à l'action morales (Cf. Programmes d'études, pages 32 à 36). Cette démarche invite l'élève du primaire ou du premier cycle du secondaire à vivre, au rythme de trois à quatre fois l'an, le processus d'apprentissage mis en oeuvre par la séquence logique des étapes. Du simple fait de sa répétition et, potentiellement, de l'ouverture à l'action morale lors de la dernière étape, elle crée une habitude de se référer aux apprentissages réalisés tout au long du processus.

EXPLORATION

1. Description

Cette première étape permet à l'élève d'explorer une réalité humaine (thème, question, problème, situation...) et de reconnaître l'importance des apprentissages proposés. À partir d'une mise en situation, on amènera l'élève à considérer le plus grand nombre possible de renseignements puisés à même son expérience, dans l'expérience des autres et dans le savoir humain. Ces renseignements fourniront les données sur le plan des connaissances, des émotions et des attitudes, permettant les apprentissages à venir. De plus, particulièrement à cette étape, il est important d'assurer une compréhension adéquate du vocabulaire (termes, notions) utilisé.

L'exploration de l'information provenant de l'expérience de l'élève se fait à partir de deux composantes: l'une existentielle (le vécu) et l'autre cognitive (le su). Le «vécu» renvoie à l'expérience qu'il ou elle a faite de la réalité à l'étude. Il renseigne sur ce que vit et ressent l'élève par rapport à cette réalité. Quant au «su», il informe de ce que l'élève sait ou pense de la réalité qui crée le contexte de l'apprentissage.

L'exploration de l'information puisée au savoir humain permet le recours à certaines données provenant de diverses traditions culturelles, des lois existantes, des règles morales ayant cours dans une société, des sciences humaines, etc. Elle favorise une compréhension plus large et plus objective de la réalité.

Au deuxième cycle du primaire, l'exploration de l'information provenant du «vécu» sera enrichie de celle émanant de ce que l'élève sait et pense de la réalité étudiée. L'élève de cet âge -entre neuf et onze ans- est généralement capable d'aller au-delà de la simple communication de faits. Elle ou il est en mesure d'exprimer des opinions sur ces faits. Le discours témoigne alors de la culture, des valeurs, de certains préjugés et stéréotypes qui inspirent le «vécu». L'élève découvre que les connaissances et les opinions que l'on a donnent lieu à des expériences différentes mais aussi similaires. Progressivement, elle ou il appréhende la réalité étudiée par la confrontation d'expériences vues, comprises et senties à la lumière de

EXPLORATION

1. Description

Cette première étape permet à l'élève d'explorer une réalité humaine (thème, question, problème, situation...) et de reconnaître l'importance des apprentissages proposés. À partir d'une mise en situation, on amènera l'élève à considérer le plus grand nombre possible de renseignements puisés à même son expérience, dans l'expérience des autres et dans le savoir humain. Ces renseignements fourniront les données sur le plan des connaissances, des émotions et des attitudes, permettant les apprentissages à venir. De plus, particulièrement à cette étape, il est important d'assurer une compréhension adéquate du vocabulaire (termes, notions) utilisé.

L'exploration de l'information provenant de l'expérience de l'élève se fait à partir de deux composantes: l'une existentielle (le vécu) et l'autre cognitive (le su). Le «vécu» renvoie à l'expérience qu'il ou elle a faite de la réalité à l'étude. Il renseigne sur ce que vit et ressent l'élève par rapport à cette réalité. Quant au «su», il informe de ce que l'élève sait ou pense de la réalité qui crée le contexte de l'apprentissage.

L'exploration de l'information puisée au savoir humain permet le recours à certaines données provenant de diverses traditions culturelles, des lois existantes, des règles morales ayant cours dans une société, des sciences humaines, etc. Elle favorise une compréhension plus large et plus objective de la réalité.

Au deuxième cycle du primaire, l'exploration de l'information provenant du «vécu» sera enrichie de celle émanant de ce que l'élève sait et pense de la réalité étudiée. L'élève de cet âge -entre neuf et onze ans- est généralement capable d'aller au-delà de la simple communication de faits. Elle ou il est en mesure d'exprimer des opinions sur ces faits. Le discours témoigne alors de la culture, des valeurs, de certains préjugés et stéréotypes qui inspirent le «vécu». L'élève découvre que les connaissances et les opinions que l'on a donnent lieu à des expériences différentes mais aussi similaires. Progressivement, elle ou il appréhende la réalité étudiée par la confrontation d'expériences vues, comprises et senties à la lumière de

renseignements variés et nombreux.

Au premier cycle du secondaire, l'exploration de l'information provenant du savoir humain (le donné) vient élargir la vision que l'élève possède grâce à son expérience de la réalité à l'étude. Elle oblige à considérer les données recueillies qui informent sur la réflexion des «maîtres-à-penser» ayant cumulé des savoirs particuliers. Ce faisant, l'élève apprend que son expérience et celle de ses camarades n'est pas un absolu. Elle ou il se décentre un peu de sa personne et de son milieu afin de diversifier le plus possible ses sources d'information. Cette étape, au premier cycle du secondaire, doit nécessairement inviter l'élève à la recherche d'un savoir davantage organisé.

En conclusion, il est évident que l'organisation pédagogique ne se planifie pas de façon aussi linéaire: exploration du «vécu»; exploration du «su»; considération du «donné». Cette façon de faire inviterait à un modèle d'intervention réducteur des potentialités de l'élève. Il est en fait un va et vient entre les diverses composantes de l'expérience (vécu, su) et l'aspect du savoir humain (donné). On doit prendre en considération la capacité exploratoire des élèves, particulièrement ceux du premier cycle du primaire. Les activités qu'il importe de mettre en oeuvre sont celles qui permettent à l'élève de cet âge d'apprendre à décrire la réalité étudiée (personnes, temps, lieux, besoins, désirs, droits...). Elle ou il devrait le faire de façon exacte et nuancée (vocabulaire adéquat) afin d'en avoir une idée plus claire et plus précise. Finalement, l'élève est apte à poursuivre la démarche puisque l'exploration lui a permis de percevoir des liens entre les apprentissages proposés et sa propre expérience.

2. <u>Rôle de l'enseignante ou de l'enseignant</u>

Au premier cycle du secondaire, le personnel en enseignement moral intervient surtout comme <u>personne-ressource</u>, donnant accès, de façon objective, au savoir humain. Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant aura d'abord à tenir compte de la qualité plus ou moins grande des résultats obtenus à l'exploration de l'expérience (vécu, su) pour décider s'il y a lieu de s'attarder à l'exploration du savoir humain (donné).

3. <u>Principales habiletés à maîtriser</u>

Dans cette première étape, deux habiletés sont actualisées d'un point de vue moral. Sur le plan de l'exploration de l'expérience (vécu et su) s'exerce l'habileté à entrer en communication avec les autres. Cette habileté consiste à raconter et à écouter une expérience porteuse d'un message, à intéresser les autres et à s'intéresser à ce qui est exprimé. Cette habileté générale suppose l'exercice de plusieurs habiletés particulières comme se remémorer son passé, relater des faits observés, être sensible à son expérience, raconter, parler de façon claire en utilisant un vocabulaire approprié, capter et retenir l'attention d'autrui, écouter attentivement et avec sensibilité...

Sur le plan de l'information recueillie de l'expérience (vécu,su) et du savoir humain (donné), s'exerce l'habileté à trouver, à rassembler et à considérer des données. Elle suppose l'exercice de plusieurs habiletés particulières comme expliquer son point de vue, organiser et exprimer avec cohérence ses idées, conceptualiser.

ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

1. Description

Cette deuxième étape découle des acquis de l'étape précédente. Elle vise à construire la problématique qui surgit à la suite de l'analyse des renseignements puisés lors de l'exploration. Cette analyse incite l'élève à distinguer les faits des opinions. À cause du grand nombre de connaissances, d'attitudes et d'émotions partagées qui entourent la réalité étudiée, l'élève constate que des tensions ou des conflits apparaissent. Pour résoudre ces tensions ou ces conflits, des choix surgissent. Ceux-ci révèlent des valeurs, des attitudes, des mentalités, des habitudes et des visions diverses qui amènent des comportements variés ayant chacun des conséquences à court ou à moyen terme. À cette étape de la démarche, l'élève est invité à dégager des conséquences de ces comportements tout en tenant compte du contexte. Cet exercice place l'élève en situation de se poser des questions au regard de la régulation de son agir.

Au deuxième cycle du primaire, l'information a été recueillie à partir de l'expérience et d'une connaissance issue de la réflexion sur celle-ci. Dès cet âge, des tensions naissent au regard des attitudes, des valeurs, des options des adultes et aussi des autres élèves. La problématique surgit en raison de la différence entre ce que les jeunes savent et pensent de la réalité et ce que les adultent savent et pensent de celle-ci. À cette étape, l'élève est invité à dégager des conséquences à court terme, et éventuellement à moyen terme, de privilégier telle façon de penser ou d'agir. Ces façons de penser ou d'agir peuvent provenir soit du monde des adultes, soit du monde des jeunes. De plus, au moment où il considère des conséquences, le jeune est interpellé tantôt par ses propres choix, tantôt par les choix de ses camarades ou des adultes. Dès lors, la nécessité d'une évaluation d'un point de vue moral apparaît.

Au premier cycle du secondaire, l'information recueillie provient de l'expérience de l'élève à laquelle s'ajoute celle émanant du savoir humain (le donné). À cet âge, la complicité entre les camarades est très grande. Cette situation n'exclut pas que des tensions puissent émerger lors d'une interaction. Toutefois, les conflits et les tensions naissent davantage de la relation avec les adultes et des contacts avec certains éléments du savoir humain (les données sociologiques, psychologiques, législatives, morales...). La problématique surgit de l'écart ente les valeurs, attitudes, croyances ou opinions du monde des adultes et celles du monde des jeunes relativement à la réalité à l'étude. Elle surgit aussi de la diversité des options imposées ou proposées par les adultes. À cette étape, l'enseignante ou l'enseignant apprend à l'élève à aller plus à fond dans l'analyse et le questionnement amorcés au deuxième cycle du primaire. Elle ou il l'invite à élargir l'éventail des choix privilégiés pour résoudre les tensions et conflits. L'inventaire des conséquences à court et à moyen termes doit être aussi vaste que possible compte tenu de l'âge de l'élève.

Ce qu'il faut retenir de l'étape de l'énoncé de la problématique, c'est que l'élève fait l'apprentissage du conflit ainsi que des incertitudes et des tensions qui y sont associées. Elle ou il apprend à se faire interpeller par une diversité de jugements et de tendances, de comportements et d'attitudes et à composer avec ceux-ci. L'élève apprend à persévérer dans l'analyse des conséquences puisque son jugement est toujours en élaboration. Elle ou il apprend à suspendre la formulation de son jugement afin de bien circonscrire la problématique. Une fois cette opération complétée, elle ou il sera plus en mesure de formuler un jugement lors de l'étape suivante: l'évaluation morale.

2. Rôle de l'enseignante ou de l'enseignant

Au premier cycle du secondaire, l'énoncé de la problématique suppose une capacité à accepter de faire émerger des possibilités diverses et même contradictoires sans les juger immédiatement. L'enseignante ou l'enseignant doit alors guider et accompagner les élèves dans leur démarche. Elle ou il doit résister aux invitations multiples des jeunes à porter un jugement ou à évaluer prématurément les comportements. Ainsi, elle ou il permet aux élèves d'élargir l'éventail des choix préalables à la formulation d'un jugement moral adéquat.

3. Principales habiletés à maîtriser

Dans cette deuxième étape de la démarche d'apprentissage, parmi les habiletés à maîtriser figure la capacité de voir et prévoir, à plus ou moins long terme, des avantages, des inconvénients, et des conséquences. On accroît également l'aptitude à analyser des faits observés ou vécus, à organiser de l'information et à émettre des hypothèses. Ces habiletés de base font appel à des capacités particulières d'anticipation, de discernement, d'association, de comparaison...

ÉVALUATION MORALE

1. Description

Cette troisième étape est le moment où se formule le jugement moral qui appelle à la décision et potentiellement à l'action. La fonction principale de cette étape est de renvoyer le jeune à des critères ou à des balises en passant par l'appel systématique aux justifications qui sous-tendent les jugements moraux. Ces justifications, influencées par la raison et les raisons du coeur, devraient non seulement légitimer l'option choisie mais aussi l'inscrire dans le sens de la visée fondamentale du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs. Pour ce faire, l'élève est appelé à évaluer l'éventail d'options, d'attitudes, de solutions possibles et leurs conséquences (inventaire effectué à l'étape précédente) afin de mettre en évidence le bien et le mal en référence à des critères moraux et en tenant compte des circonstances. Le jugement moral devrait déterminer l'option à privilégier compte tenu du contexte et en référence à des valeurs, normes règles, principes, lois... En d'autres mots, le jugement moral devrait être formulé en tenant compte d'un référentiel moral qui s'exprime dans la visée du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs.

Au deuxième cycle du primaire, les quelques opinions ou options énumérées à l'étape précédente sont reprises en étant soumises aux questions: «Pourquoi est-ce bien ou est-ce mal de faire cela? Pourquoi est-ce bien ou est-ce mal de penser ainsi?» Bien que les réponses évoquent des intentions de réciprocité et de partage, elles s'inscrivent prioritairement dans le sens du «donnant-donnant» motivé par le désir de voir ses besoins personnels satisfaits avant tout. Par la suite, ces réponses doivent être confrontées avec des critères permettant d'établir ce qui est humainement acceptable de faire.

Au premier cycle du secondaire, les activités de l'étape précédente ont fait ressortir un ensemble de valeurs, d'attitudes et d'opinions. Les réponses à la question: "Pourquoi dis-tu cela?" seront souvent de l'ordre de ce qui plaît et de ce qui est approuvé par les camarades. Le jugement moral de l'élève pourrait être alors formulé dans le but de gagner l'approbation d'autrui et de ne pas se faire d'ennemis. Il est donc important que le contexte du questionnement laisse entrevoir qu'on désire considérer ce qui serait humainement acceptable de faire dans la visée du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs.

Ce qu'il faut retenir de cette étape, c'est que l'élève apprend à formuler un jugement moral reposant sur des critères dont la prise de conscience se fera progressivement. Les jugements moraux des autres et l'action éducative de l'enseignante ou de l'enseignant invite l'élève à construire son référentiel moral. Ces apprentissages confirmeront l'élève en tant que personne qui a l'obligation de s'éduquer sur le plan moral.

2. Rôle de l'enseignante ou de l'enseignant

La troisième étape présente plusieurs défis pour le personnel chargé de l'enseignement moral. Puisque c'est le coeur de la démarche, les compétences requises sont multiples. L'enseignante ou l'enseignant d'abord interpelle (au sens étymologique d'interrompre) en demandant des justifications à l'aide du «pourquoi», en refusant les jugements tout faits et en renvoyant au référentiel moral et au contexte. Elle ou il veille à ce que le jugement moral soit bien élaboré. Particulièrement à cette étape, l'enseignante ou l'enseignant permet au jeune d'être exposé à des jugements moraux divers qui le font s'interroger, le confrontent, le stimulent et le font avancer.

Qui interpelle s'expose à être interpellé à son tour. L'enseignante ou l'enseignant ne s'esquive pas. Elle ou il a à partager sa pensée au mieux de sa clairvoyance, dans un climat de respect et d'écoute mutuels, en la situant parmi les différentes options et en laissant à l'élève un degré de liberté par rapport à celles-ci.

3. Principales habiletés à maîtriser

À cette étape, l'élève exerce l'habileté à porter un jugement moral. Ce jugement sera de qualité s'il est élaboré avec nuance et s'il témoigne de la capacité de faire appel à un référentiel moral. Il devra aller dans le sens du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs tout en considérant les circonstances particulières.

Cette habileté de base se manifeste par les capacités à se référer à des critères moraux, d'objectiver son expérience morale, de raisonner, de conceptualiser...

INTÉGRATION

1. Description

À l'étape précédente, l'élève a formulé un jugement moral sur ce qui est le comportement à privilégier dans la visée du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs. Elle ou il s'est alors référé à des critères moraux et aux exigences fondamentales de l'être humain. Au moment de l'intégration, il est utile de permettre à l'élève de vérifier les motivations et les contre-motivations qui peuvent influencer sa décision à agir en cohérence avec le jugement moral formulé. Plusieurs facteurs d'ordre culturel, idéologique, familial ou autre peuvent influencer la décision du jeune. Compte tenu de ces facteurs, la nécessité d'agir en conformité avec le jugement moral formulé n'est pas toujours évidente. Une prise de décision s'impose. Ainsi, en portant un regard sur les motivations et les contre-motivations, il est possible qu'apparaissent des obstacles, des difficultés, voire même l'impossibilité de réaliser l'action entrevue dans la ligne du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs. C'est pourquoi il peut être utile de proposer, à ce moment de la démarche, une méthode de résolution de problèmes qui fournit à l'élève un outil permettant de se donner suffisamment de motivation pour agir de façon conforme au jugement moral.

Ces deux types d'activités, présentés comme éléments intégrateurs, favoriseront des attitudes humanisantes pouvant découler directement du jugement moral ou encore du réinvestissement des compétences. Par cette manière de faire, l'école outille l'élève tout en lui laissant la liberté et la responsabilité du type d'actions à entreprendre.

Au primaire, l'élève est hétéronome. Sa motivation ou sa contre-motivation à l'action lui vient de l'extérieur, notamment des parents et de son enseignante ou de son enseignant. Il faut être particulièrement prudent afin d'éviter de faire le procès des agents motivateurs. Il faut déterminer, avec l'enfant, les motivations ou les contre-motivations à l'action afin qu'elle ou il devienne plus conscient des forces qui le poussent à agir d'une façon ou d'une autre.

Quant à la méthode de résolution de problèmes, elle doit être proposée comme une expérience à vivre et non comme un processus à assimiler. Il est à redouter ici la répétition des mots (concepts) sans signification pour l'élève, donc sans engagement affectif de sa part. L'élève n'a pas à «sembler être moralement bon». Elle ou il a à choisir de le devenir à la mesure de sa capacité d'autonomie croissante.

Au premier cycle du secondaire, du fait que l'élève possède une plus grande autonomie, les motivations et les contre-motivations viennent de plus en plus de lui-même. Leur nombre sera plus considérable; d'où une complexité plus grande, à cette étape, pour l'élève de cet âge. La méthode de résolution de problèmes ne doit pas être présentée comme une recette capable de tout régler. L'élève a avantage à se l'approprier graduellement comme une méthode favorisant l'intégration des apprentissages réalisés aux étapes antérieures et comme une invitation à une action libre et autonome.

Ce qu'il faut retenir de cette dernière étape, c'est qu'elle est la boucle au processus entreprit dès **l'exploration**. Le jugement moral, posé de manière adéquate, témoigne de l'acquisition de certaines compétences. On peut dire alors que l'élève est bon en morale. Est-ce que ces compétences l'inciteront à agir en conformité avec son jugement? Aura-t-elle ou aura-t-il la motivation nécessaire pour devenir moralement bon? La réponse relève du libre arbitre de l'élève et non de l'école. C'est pourquoi il est important, particulièrement à cette étape, de guider l'élève vers une éventuelle action réalisable plutôt qu'en imposer une qui est déterminée comme étant moralement bonne.

2. Rôle de l'enseignante ou de l'enseignant

La quatrième et dernière étape exige du personnel enseignant une capacité de travailler en interaction continue avec ses élèves. En encourageant l'élève à persévérer, l'enseignante ou l'enseignant l'aide à prendre conscience de la nécessité de rechercher le bien pour soi et pour autrui. Par des rapports basés sur la considération mutuelle, à ce moment plus que jamais, elle ou il est un modèle dans la quête du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs. En travaillant activement à l'aide de la méthode de résolution de problèmes et à la reconnaissance des motivations ou des contre-motivations, l'enseignante ou l'enseignant facilite l'intégration des connaissances, des habiletés et des attitudes. Elle ou il est aussi un être inventif qui peut créer des conditions favorables à la décision et à l'action morales éventuelles dans un cadre scolaire aux multiples contraintes administratives et institutionnelles.

3. Principales habiletés à maîtriser

Cette étape offre au jeune une expérience d'intégration, c'est-à-dire la possibilité d'harmoniser sa compréhension du phénomène moral avec son expérience. De cette expérience d'intégration devrait naître le désir de s'organiser de façon concrète pour vivre en référence à des critères moraux et au nom des valeurs morales. Le savoir-faire ici va au-delà de la simple action. D'une part, il suppose une capacité à porter un regard lucide sur les motivations et les contre-motivations à la décision ou à l'action. D'autre part, il permet l'utilisation d'une méthode de résolution de problèmes au rythme des besoins de chacun des élèves. Ce savoir-faire permet un réajustement devant les obstacles tout en favorisant une habitude consciente de valorisation d'attitudes morales au fil des jours.

SCÉNARIO TYPE

Le scénario type, constitué d'une séquence d'objectifs, est présenté strictement **à titre indicatif**. Il vise à favoriser une meilleure compréhension de la démarche d'apprentissage. Il illustre les liens entre chacune des étapes et permet une plus juste appréhension de l'apport indispensable des habiletés intellectuelles au développement d'un esprit critique[10].

À partir d'un regroupement d'objectifs terminaux du programme d'études, nous avons indiqué le contexte de l'apprentissage. Ainsi, pour l'étape de l'exploration, les apprentissages vont se réaliser en considérant l'expérience de l'élève et le savoir humain. L'acquisition des apprentissages définis par les objectifs favoriseront la maîtrise de certaines habiletés. Celles qui sont énoncées dans le tableau du scénario type seront principalement mises en pratique. Elles ne sont pas exclusives à une étape de la démarche, et leur indication ne signifie pas qu'elles sont les seules que l'élève est invité à maîtriser.

<u>Exemple:</u>

EXPLORATION

EXPÉRIENCE			
RASSEMBLER DE L'INFORMATION	COMMUNIQUER	RASSEMBLER DE L'INFORMATION	

10. Pierre Angers et Colette Bouchard ont étudié les opérations qui s'effectuent dans la conscience lorsque quelqu'un porte un jugement, fait un choix et prend une décision: Pierre ANGERS et Colette BOUCHARD, <u>Le jugement, les valeurs et l'action</u>, collection «L'activité éducative», Éditions Bellarmin, 1990.

Classe: Première année

THÈME: La solidarité

OBJECTIF GÉNÉRAL 2: Valoriser les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de recherche de sens.

Objectif terminal 8: Expliquer l'importance de la solidarité dans la réalisation de l'être humain.

OBJECTIF GÉNÉRAL 3: Évaluer des réalités sur la plan moral.

Objectif terminal 10: Décrire comment déterminer l'objet de l'évaluation morale.

Objectif terminal 11: Appliquer un processus d'évaluation morale.

OBJECTIF GÉNÉRAL 4: Se motiver à la décision et à l'action morales.

Objectif terminal 12: Appliquer des moyens permettant d'accroître sa motivation à la décision et à l'action morales.

EXPLORATION

E X P É R I E N C E			
RASSEMBLER DE L'INFORMATION	COMMUNIQUER	RASSEMBLER DE L'INFORMATION	
1. Décrire des situations de dépendance entre les êtres humains. 2. Donner des exemples illustrant que les êtres humains dépendent des autres êtres vivants et de la matière.	3. Rapporter un fait vécu montrant son besoin des autres pour vivre. 4. Exprimer son opinion sur des situations d'interdépendance.	5. Énumérer des comportements que les êtres humains peuvent avoir à l'égard des vivants et de la matière.	

EXPLORATION (suite)

S A V O I R H U M A I N		
	COMPRENDRE	CONCEPTUALISER
	* Décrire des manifestations qui témoignent de la solidarité de fait chez l'être humain. -------------- 6. Expliquer en quoi l'hérédité rend les êtres humains solidaires de fait. 7. Montrer que l'être humain est de fait en interaction avec les êtres vivants. 8. Expliquer en quoi l'être humain est nécessairement en lien avec la matière.	* Préciser le sens sur le plan moral du terme "solidarité". --------------- 9. Définir la solidarité en tant que «interdépendance». 10. Nommer l'élément caractéristique de la solidarité sur le plan moral.

* Objectif intermédiaire suggéré par le programme d'études

ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

INFORMATION	COMPORTEMENTS
ORGANISER	ÉMETTRE DES HYPOTHÈSES
11. Indiquer les comportements qui lui apparaissent souhaitables à l'égard des vivants et de la matière.	12. Énumérer les avantages et les inconvénients de chacun des comportements souhaitables. 13. Prévoir les conséquences à court et à moyen terme de chacun des comportements estimés souhaitables.

ÉVALUATION MORALE

CRITÈRES	CONTEXTE	COMPORTEMENTS	CONSÉ-QUENCES	JUGEMENTS

CONCEPTUALISER	APPLIQUER	OBJECTIVER
14. Déterminer des critères moraux qui permettraient d'évaluer les divers comportements estimés souhaitables à l'égard des vivants et de la matière.	15. Établir des liens entre des critères moraux et les comportements estimés souhaitables. 16. Considérer les circonstances particulières et les conséquences pour soi et pour les autres des comportements soumis à l'évaluation.	17. Spécifier le comportement à privilégier pour faire preuve de solidarité avec les êtres vivants et la matière.

INTÉGRATION

MOTIVATIONS ET CONTRE-MOTIVATIONS	MODÈLES	RÉSOLUTION D'UN PROBLÈME DE CONTRE-MOTIVATION
ANALYSER		APPLIQUER
18. Discerner chez différentes personnes des comportements cohérents avec celui à privilégier selon l'évaluation morale. 19. Décrire les motivations personnelles qui l'inciteraient à vivre la solidarité en cohérence avec le jugement moral formulé. 20. Relever le plus gros obstacle qui pourrait l'empêcher de vivre la solidarité en cohérence avec le jugement moral formulé.		21. Décrire des moyens qui lui permettraient de surmonter l'obstacle majeur à vivre la solidarité en cohérence avec le jugement moral.

3. TABLEAUX DE RÉPARTITION ANNUELLE DES OBJECTIFS ET DU CONTENU NOTIONNEL

Le programme d'études en enseignement moral du premier cycle du secondaire (16-3737) propose une répartition des objectifs terminaux et intermédiaires et du contenu notionnel. Cette répartition est présentée en une tranche qui regroupe les apprentissages à poursuivre en première et deuxième année du secondaire. Considérant que l'organisation effective des classes en enseignement moral permet souvent de regrouper les élèves inscrits en enseignement moral dans une classe d'un même niveau, nous proposons une répartition des objectifs terminaux et du contenu notionnel pour chacune des classes du premier cycle du secondaire.

Les symboles retenus pour présenter la répartition sont les mêmes que ceux qui sont utilisés pour le programme d'études:

(.°oO) Les points et les cercles indiquent à quel moment l'objectif terminal doit être maîtrisé, et leur grosseur, le seuil relatif de maîtrise qui doit être alors atteint. L'atteinte de certains objectifs terminaux se réalisera au deuxième cycle du secondaire.

(*) L'astérisque indique un élément de contenu notionnel facultatif.

Le carré ombragé indique un élément de contenu notionnel obligatoire.

(->) La flèche est utilisée pour indiquer que les apprentissages à réaliser visent avant tout la maîtrise d'une habileté. L'élément de contenu qui s'y rapporte constitue un «prétexte» à l'apprentissage puisqu'une habileté s'acquiert dans un contexte où des notions sont utilisées. Il est à remarquer que l'utilisation de la flèche renseigne sur la poursuite d'une habileté dont le développement a débuté au primaire.

	1	2
1. **DÉCRIRE des fondements de la morale.**	o	o
1.1 **La morale est un phénomène universel**		
- **La morale, une réalité présente en tout temps et en tout lieu**	•	
- **La morale, une réalité qui varie dans le temps et dans l'espace**	•	
1.2 **Justifications à l'appui de l'existence de la morale**		
- **L'être humain et la prise en charge de l'existence**		■
- **L'être humain et l'interdépendance avec les autres**		■
- **L'être humain et le besoin de sens**		■

	1	2
2. DÉCRIRE la morale comme un processus menant à un jugement moral.	•	o
2.1 Le sens sur le plan moral du terme "processus"		
- La notion de processus en général	•	
- La notion de processus appliquée à la morale	•	
2.2 Les opérations psychiques qui permettent de porter un jugement moral		
- Le rôle du raisonnement et de l'intuition dans la formation du jugement moral		•
- Le jugement moral		•
2.3 L'importance de la communication dans l'élaboration d'un jugement moral		
- L'échange direct et indirect avec autrui, condition essentielle à un jugement de qualité		■

	1	2
3. DÉCRIRE les principales caractéristiques d'un référentiel moral.	o	o
3.1 Définition de l'expression «référentiel moral»		
- La notion de référentiel moral		■
- Distinction entre volet fondateur et volet pratique		*
3.2 Les éléments du volet fondateur d'un référentiel moral		
- La conception de l'être humain: exigences fondamentales	■	
- La valeur	■	■
- Le principe	■	■

	1	2
3.3 Un élément du volet pratique d'un référentiel moral		
- La norme		
- La règle		
- Le droit		
- Les droits de la personne		
- Le devoir		
- L'interdit		
3.4 Les aspects du caractère dynamique d'un référentiel moral		
- Le référentiel moral change	*	
- Distinction entre domaine public et domaine privé		*

	1	2
4. DÉCRIRE en quoi consiste la régulation de l'agir sur le plan moral		o
4.1 Le sens du terme «agir» dans l'expression «régulation de l'agir»		
- L'agir humain au quotidien: gestes, actes, activités, conduites de tous les jours		*
- L'existence humaine dans sa globalité: origine, orientation de vie, finalité		
4.2 La régulation de l'agir en tant que recherche d'équilibre		
- La recherche d'équilibre dans les tensions internes		*
- Le recherche d'équilibre dans la gestion des tensions externes		*

	1	2
5. **DÉCRIRE** comment l'expérience morale du passé exerce une influence sur le référentiel moral de son milieu.	o	o
5.1 Le sens du terme «milieu» dans l'expression «référentiel moral de son milieu»		
- Les groupes particuliers: famille, religion, association, club...	*	
- Les groupes sociaux: ville, province, pays...	*	
5.2 Des systèmes moraux		
- Distinction entre systèmes moraux religieux et systèmes moraux anthropocentriques		*
- Étude de quelques systèmes moraux	(grisé)	(grisé)
5.3 Liens entre le référentiel moral de son milieu et des systèmes moraux		
- Influence des systèmes moraux sur le référentiel moral du milieu	*	*

		1	2
6.	**DÉCRIRE** le rapport entre la <u>Charte des droits et libertés de la personne</u> et le référentiel moral de son milieu.	o	
6.1	La <u>Charte des droits et libertés de la personne</u>		
	- Les grandes étapes de l'évolution des droits de la personne dans le monde	*	
	- Petite histoire de la <u>Charte des droits</u> au Québec		
6.2	Les valeurs et les principes qui fondent la <u>Charte des droits et libertés de la personne</u>.		
	- Des valeurs et principes: dignité, égalité, justice et paix, réciprocité		

	1	2
7. **EXPLIQUER** l'importance de l'autonomie dans la réalisation de l'être humain.	o	o
7.1 Le sens sur le plan moral du terme "autonomie"		
- Dans le langage courant		
- Sur le plan moral		
7.2 Lien entre l'unicité de l'être humain et son besoin d'autonomie		
- Au point de vue physique		
- Au point de vue psychique		
7.3 La liberté comme le fondement de l'exercice de l'autonomie humaine		
- La liberté rend l'autonomie possible	•	
- La liberté rend l'autonomie nécessaire	•	

	1	2
7.4 Des manières d'accroître son autonomie		
- La prise en charge de ses besoins physiques	->	
- La prise en charge de ses besoins psychiques, affectifs et intellectuels	->	
- La prise en charge de ses besoins sociaux	->	
7.5 Des valeurs qui traduisent l'exigence fondamentale d'autonomie		
- Des valeurs liées à l'exigence fondamentale d'autonomie		
- Illustrations tirées de la vie quotidienne		
- Illustrations tirées de productions artistiques		

		1	2
8.	EXPLIQUER l'importance de la solidarité dans la réalisation de l'être humain.	•	o
8.1	Le sens sur le plan moral du terme "solidarité"		
	- La solidarité de fait	•	
	- La solidarité en tant que valeur		■
8.2	Des manifestations qui témoignent de la solidarité de fait chez l'être humain		
	- Le lien de l'hérédité	■	
	- Le lien de la vie	•	
	- Le lien de la matière	■	
8.3	Des moyens d'accroître la solidarité		
	- Des rapports sociaux	->	
	- Des relations interpersonnelles	->	
	- L'interaction avec les autres espèces vivantes	->	
	- L'interaction avec la matière	->	

		1	2
8.4	Les difficultés qu'impliquent la solidarité humaine		
	- Le conformisme		•
	- La délinquance, comme refus de l'interaction sociale		•
8.5	Des valeurs qui traduisent l'exigence fondamentale de solidarité		
	- Des valeurs liées à l'exigence fondamentale de solidarité		
	- Illustrations tirées de la vie quotidienne		•
	- Illustrations tirées de productions artistiques		•

		1	2
9.	EXPLIQUER l'importance de la recherche de sens dans la réalisation de l'être humain.	*	o
9.1	La portée sur le plan moral du terme "sens"		
	- Le sens: tentative en vue de comprendre, expliquer, justifier son agir quotidien et sa finalité		
9.2	Le besoin de l'être humain de justifier son agir		
	- Le besoin de répondre de ses actes pour soi-même et devant les autres		
9.3	Le besoin de l'être humain d'anticiper son devenir		
	- L'être humain se donne des buts, forme des projets		
	- L'être humain s'interroge sur ses origines et sur sa finalité		

	1	2
9.4 Des valeurs qui traduisent l'exigence fondamentale de recherche de sens		
- Des valeurs liées à l'exigence fondamentale de recherche de sens	☐	☐
- Illustrations tirées de la vie quotidienne	☐	☐
- Illustrations tirées de productions artistiques	☐	☐
9.5 La recherche de sens dans la vie quotidienne		
- L'engagement	->	☐
- La cohérence	->	☐

	1	2
10. DÉCRIRE comment déterminer l'objet de l'évaluation morale	•	o
10.1 Réalités qui font l'objet de l'évaluation morale		
- L'agir	■	□
- Le référentiel moral	■	□
10.2 Critères permettant d'établir qu'une évaluation morale est requise		
- Incompatibilité entre un référentiel moral et un agir	■	■
- Incompatibilité entre des éléments d'un référentiel moral	□	■

	1	2
11. Appliquer un processus d'évaluation morale.	o	o
11.1 Enjeu moral d'une situation (la problématique)	->	
11.2 Inventaire des attitudes (comportements) possibles face à une situation	->	
11.3 Classification des attitudes (organisation de l'information)	->	
11.4 Application d'un critère moral	->	
11.5 Jugement moral	->	
12. Appliquer des moyens permettant d'accroître sa motivation à la décision et à l'action morales.	o	o
12.1 Des comportements inspirants sur le plan moral	->	
12.2 Réalisation de projets qui sont moralement justifiés	->	

4. LA CONTRIBUTION DE L'ENSEIGNEMENT MORAL À LA FORMATION DE LA PERSONNE

Si le programme d'études en enseignement moral est regroupé avec ceux de formation personnelle et sociale, d'enseignement moral et religieux catholique, d'enseignement moral et religieux protestant, d'éducation physique et d'autonomie fonctionnelle afin de constituer le champ d'études de **formation de la personne**, c'est qu'ils ont entre eux certaines ressemblances. Les connaissances, les habiletés et les attitudes qui sont objets d'apprentissages de ces programmes visent à engager la personne dans un processus de réalisation de soi et à la faire participer de façon constructive à la vie en société[11].

1. L'enseignement moral et certains programmes d'études de la formation de la personne

Afin de déterminer les ressemblances et les différences entre le programme d'enseignement moral et certains programmes d'études du champ de la formation de la personne, nous comparerons quelques-unes de leurs composantes.

Un premier point d'ancrage, non seulement du programme d'études en enseignement moral mais de tous les nouveaux programmes d'études, est la référence à L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action. Ce document présente des orientations en réponse à la recherche d'une adaptation à des besoins nouveaux de la société. Une des finalités à laquelle se réfèrent la majorité des programmes de la formation de la personne est celle «d'assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance[12]».

Les orientations générales des programmes d'études de la formation de la personne ont des ressemblances plus qu'évidentes. D'une part, «par la conceptualisation du phénomène moral, l'objectivation de l'expérience morale, la motivation à la décision et à l'action

11. Répertoire des programmes de formation générale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire (code 16-4030), Direction générale des programmes, Ministère de l'Éducation, 1989. POR-0.1 et POR-0.2.

12. L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, 1979, p. 26.

morales, la valorisation des exigences fondamentales, l'enseignement moral atteint deux grands buts: il amène l'élève à découvrir le rôle essentiel de la morale dans la promotion de conditions satisfaisantes à la réalisation individuelle et collective; il outille l'élève sur le plan du raisonnement moral et du jugement moral, l'aidant ainsi à développer une conscience morale réfléchie[13]». D'autre part, le programme de formation personnelle et sociale poursuit des objectifs de «formation de jugement[14]», ceux d'enseignement moral et religieux catholique au premier cycle du secondaire entendent contribuer à «la formation morale[15]» et celui d'économie familiale de deuxième année du secondaire vie le «développement d'attitudes rationnelle[16]».

L'objectif global de certains programmes d'études du champ de la formation de la personne laisse parfois l'impression de différences. Par ailleurs, une lecture attentive nous laisse songeur par rapport à de réelles différences dans leur mise en oeuvre. Par exemple, «contribuer au développement d'une personne autonome et responsable sur le plan moral» (enseignement moral), «faire adopter par les jeunes les attitudes et comportements essentiels à leur pleine réalisation comme individus et comme membres d'une collectivité» (formation personnelle et sociale) et «développer les ressources de l'élève» (enseignement moral et religieux catholique) présentent des liens de parenté non équivoques.

Une autre composante de ces programmes d'études révèle des liens de parenté et de complémentarité: les valeurs. En cohérence avec la référence de base à l'École québécoise, la *responsabilité*, la solidarité, le respect et l'autonomie sont des valeurs communément poursuivies. Plusieurs de ces valeurs sont aussi promues par d'autres programmes d'études.

---

13. Programme d'études, secondaire - 1er cycle, enseignement moral (Code 16-3737), Direction générale des programmes, Ministère de l'Éducation, 1990, p. 35.

14. Programme d'études, secondaire, formation personnelle et sociale (Code 16-3707), Direction générale des programmes, Ministère de l'Éducation, 1984, p. 24.

15. Programme d'études, secondaire, - première année, enseignement moral et religieux catholique, (Code 32-3100), Direction de l'enseignement catholique, Ministère de l'Éducation, 1982, p. 9, et Programme d'études, secondaire - deuxième année, enseignement religieux catholique, (Code 12-3104), Direction de l'enseignement catholique, Ministère de l'Éducation, 1983, p. 10.

16. Programme d'études, secondaire, économie familiale - 2e année, (Code 16-4122), Direction générale des programmes, Ministère de l'Éducation, 1981, p. 2.

À titre d'exemple, mentionnons le sens de l'appartenance -la solidarité- en sciences humaines.

Enfin, tout en poursuivant des objectifs particuliers, chaque programme participe à la croissance de l'élève en s'appuyant sur des principes pédagogiques communs. C'est à partir de situations familières et significatives pour l'élève que les activités d'apprentissages seront proposées. Les habiletés à maîtriser et les éléments de contenu notionnel tiendront compte des caractéristiques de développement propres à tel âge. Les démarches pédagogiques, bien que l'on utilise des mots différents pour décrire leurs étapes, proposent un processus semblable en plusieurs points. À partir d'une mise en situation, on invite l'élève à rassembler de l'information, à l'organiser et à l'intégrer à son expérience.

Par ailleurs, les nouveaux programmes d'études, sauf celui en enseignement moral, contiennent un grand nombre d'objectifs obligatoires. C'est pour cette raison que l'on incite l'enseignante ou l'enseignant à faire des choix. Lors de la sélection des objectifs d'apprentissage, la tentation peut être forte de ne pas tenir compte de plusieurs objectifs de formation de la personne ou encore d'en déformer la nature. Il importe de considérer que l'enseignante ou l'enseignant en enseignement moral est souvent responsable de donner plusieurs programmes d'études. Cette tâche éducative laisse peu de place à une recherche en vue de reconnaître la spécificité d'un programme dont les objectifs semblent recouper ceux des autres.

2. L'enseignement moral et la formation personnelle et sociale

Étant donné que l'on reconnaît dans le programme d'études de formation personnelle et sociale que celui-ci «a particulièrement des liens étroits avec le programme d'enseignement moral[17]», il importe de discerner l'apport précis de l'enseignement moral à la formation de la personne. Cet enseignement contribue particulièrement à l'éducation morale de l'élève en l'aidant à se référer à des critères dans le cadre d'un processus

---

17. Programme d'études, secondaire, formation personnelle et sociale.(Code 16-3707), Direction générale des programmes, Ministère de l'Éducation, 1984, p. 17.

d'évaluation critique d'une problématique morale. Il incitera aussi l'élève à agir en cohérence avec le jugement moral formulé. Ces intentions éducatives ne sont pas celles de la formation personnelle et sociale qui vise surtout à permettre à l'élève de comprendre ses droits et responsabilités comme citoyen et de mieux saisir la dimension sociale de sa personnalité. Les buts du programme d'études de formation personnelle et sociale étant d'informer sur divers aspects de la réalité quotidienne et de faire s'interroger l'élève sur ses attitudes et comportements en ces domaines, ils favorisent la poursuite des objectifs de l'enseignement moral.

L'enseignement moral comporte inévitablement certains thèmes que l'on retrouve aussi en formation personnelle et sociale. Ils constituent alors des mises en situation appelant une évaluation morale de manière à établir quel est le comportement à privilégier en référence à des critères moraux. L'enseignante ou l'enseignant en enseignement moral doit consacrer à l'exploration de ces thèmes que le temps nécessaire au rappel de l'information acquise en formation personnelle et sociale et à la motivation de l'élève à s'engager dans l'apprentissage à réaliser. L'essentiel du temps disponible pour l'enseignement moral devra porter sur l'évaluation morale et la motivation à la décision et à l'action morales.

Pendant que la formation personnelle et sociale informe, prévient des conséquences néfastes de certains comportements et incite l'élève à adopter des comportements reconnus comme essentiels à son mieux-être individuel et collectif, l'enseignement moral évalue divers comportements possibles à l'aide de critères dictés par la visée du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs, puis aide l'élève à agir en cohérence avec le jugement moral porté.

Les défis moraux actuels sont nombreux et complexes. Le jeune du secondaire est fréquemment placé devant l'omniprésence de la violence, l'influence aliénante des médias, la détérioration de l'environnement, la course aux armements... Pour tendre à son mieux-être ainsi qu'à celui de la collectivité, il a besoin d'aide pour organiser l'information provenant de sources multiples et qui est de qualité variable. Il a besoin aussi d'être guidé dans la construction de son référentiel moral puisque les normes extérieures n'assurent qu'un minimum de balises et que certains problèmes contemporains ne sont pas régis par des normes, des règlements ou des lois.

Par la poursuite des apprentissages en enseignement moral, l'élève s'habilite à rechercher le bien en s'appuyant sur un référentiel moral fait de normes, de règles, d'interdits, de devoirs, de lois, de valeurs, de principes, etc. Ce faisant, l'enseignement moral devrait rendre une personne apte non seulement à s'interroger sur ses comportements et sur ceux d'autrui, mais aussi à le faire à l'aide d'arguments rationnels pour ultimement être capable de proposer des améliorations et des changements pour assurer une meilleure qualité de vie. Un élève au jugement moral éclairé est capable non seulement d'affronter des situations problématiques, mais aussi de trouver au-delà des modèles connus, des solutions pertinentes, adaptées et moralement défendables.

En conclusion, les objectifs de l'enseignement moral contribuent à l'exploitation d'une dimension de l'élève pour laquelle ils sont seuls à proposer une approche particulièrement adaptée: la formation du jugement moral.

5. L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE

L'évaluation formative

L'évaluation formative des apprentissages en enseignement moral permet à l'enseignante ou à l'enseignant de recueillir des renseignements pertinents sur la progression des apprentissages réalisés par ses élèves. L'information ainsi obtenue sert d'une part à informer l'élève sur la progression de ses apprentissages, et d'autre part elle permet à l'enseignante ou l'enseignant de prendre des décisions adéquates visant à adapter les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'elle ou qu'il propose par des activités correctives ou d'enrichissement. En plus d'informer l'enseignante ou l'enseignant sur le cheminement de chaque élève, l'évaluation formative permet aussi de vérifier si la progression des apprentissages favorise l'atteinte des objectifs visés. Ces renseignements pourront faire l'objet d'une communication aux parents.

Tel que l'indique la présentation du programme d'études en enseignement moral du primaire, celui-ci ne constitue pas un soutien direct à la préparation de l'enseignement. Par voie de conséquence, il ne soutient pas l'enseignante ou l'enseignant dans la planification des activités d'évaluation formative. Il nous faut donc mettre à leur disposition des instruments supplémentaires qui détermineront l'ensemble des habiletés et des connaissances devant être acquis par les élèves d'une classe donnée.

La répartition des objectifs terminaux et du contenu notionnel donne des balises à l'établissement de la compétence qui sera l'objet d'évaluation. Un document intitulé «Compétence en enseignement moral» décrit et classe les habiletés et les connaissances qui rendront l'élève capable de maîtriser les apprentissages visés par les objectifs obligatoires du programme d'études. La compétence attendue d'un élève se concrétisera à l'aide de descripteurs des exigences minimales reliées à un objectif terminal ou encore à un ensemble d'objectifs terminaux. Dans le cadre d'une telle organisation de l'évaluation des apprentissages, les objectifs intermédiaires deviennent autant d'indicateurs d'une compétence déterminée.

L'évaluation sommative

L'évaluation sommative permet d'obtenir un bilan de la maîtrise des apprentissages visés par un élève à un moment déterminé de l'année scolaire. En enseignement moral, le bilan obtenu par une évaluation sommative ne portera pas nécessairement sur l'atteinte d'un objectif terminal. Cette situation s'explique par le fait que les apprentissages permettant l'atteinte de certains objectifs terminaux du programme d'études s'étendent de la première année du primaire à la seconde année du secondaire. De plus, il faut être conscient que l'atteinte de certains objectifs terminaux, inscrits dans les programmes d'études du primaire et du premier cycle du secondaire, est visée dans le cadre du programme d'études du second cycle du secondaire.

Habituellement, un programme d'études regroupe des objectifs terminaux qui indiquent les apprentissages devant être maîtrisés par un élève au terme d'une séquence plus ou moins longue d'enseignement. Dans le cadre du programme d'études en enseignement moral, l'organisation des objectifs terminaux, communément appelée «en spirale», ne renseigne pas avec précision sur le seuil de maîtrise des objectifs terminaux escompté pour une classe. Nous aurons donc recours à des définitions du domaine de manière à établir les objets sur lesquels portera l'évaluation sommative des apprentissages.

COMPÉTENCE EN ENSEIGNEMENT MORAL

PREMIÈRE ANNÉE

HABILETÉS À MAÎTRISER	DESCRIPTEURS	
	COMPORTEMENTS OBSERVABLES	CONNAISSANCES
o RASSEMBLER L'INFORMATION	Reconnaître Consulter Décrire	- Éléments démontrant que la morale est un phénomène universel
o COMMUNIQUER	Exprimer son opinion Raconter Rapporter	- Éléments descriptifs du droit et de son rôle en morale - Lien de l'hérédité et le lien de la matière comme témoignages de la solidarité de fait chez l'être humain - Éléments du référentiel moral de quelques systèmes moraux à caractère anthropocentrique - Divers comportements dans des groupes sociaux
o COMPRENDRE	Décrire Dire en ses mots Expliquer Montrer	- Éléments du volet fondateur d'un référentiel moral - Distinction entre droit positif et droit naturel
o CONCEPTUALISER	Donner une définition	- Notion de processus
	Décrire	- La liberté comme fondement de l'exercice de l'autonomie humaine

PREMIÈRE ANNÉE (suite)

HABILETÉS À MAÎTRISER	DESCRIPTEURS	
	COMPORTEMENTS OBSERVABLES	CONNAISSANCES
o ORGANISER L'INFORMATION	Décrire Sélectionner Choisir	- Situations de solidarité de fait, de respect ou de non-respect d'un droit et principaux éléments du référentiel moral de son milieu - Influence des systèmes moraux sur le référentiel moral du milieu - Comportements qui traduisent l'exercice de l'autonomie dans les groupes sociaux
o ÉMETTRE DES HYPOTHÈSES	Énumérer Énoncer Prévoir	- Avantages et inconvénients d'adopter tel comportement à l'égard d'un droit, des vivants et de la matière, du référentiel moral de son milieu

PREMIÈRE ANNÉE (suite)

HABILETÉS À MAÎTRISER	DESCRIPTEURS	
	COMPORTEMENTS OBSERVABLES	CONNAISSANCES
o APPLIQUER o OBJECTIVER	Déterminer Établir des liens Donner des raisons Considérer	- Critères permettant d'établir le comportement à privilégier
o ANALYSER	Relever Décrire Discerner Établir des liens	- Motivations et contre-motivations à adopter le comportement privilégié - Modèles de comportements de solidarité et d'autonomie

DEUXIÈME ANNÉE

HABILETÉS À MAÎTRISER	DESCRIPTEURS	
	COMPORTEMENTS OBSERVABLES	CONNAISSANCES
o RASSEMBLER L'INFORMATION o COMMUNIQUER	Décrire Consulter Exprimer son opinion Présenter	- Fondements de la morale - Éléments descriptifs du droit et du devoir - Caractère dynamique d'un référentiel moral
o COMPRENDRE o CONCEPTUALISER	Décrire Dire en ses mots Expliquer	- La conception de l'être humain qui fonde la morale - Les opérations qui permettent de porter un jugement moral - Le rôle de la communication dans l'élaboration d'un jugement moral - Les éléments du référentiel moral de quelques systèmes moraux - Le sens du terme "solidarité" sur le plan moral
	Donner une définition	- L'expression "référentiel moral" - Ce qu'est la régulation de l'agir sur le plan moral

DEUXIÈME ANNÉE (suite)

HABILETÉS À MAÎTRISER	DESCRIPTEURS	
	COMPORTEMENTS OBSERVABLES	CONNAISSANCES
o ORGANISER L'INFORMATION	Reconnaître Sélectionner Associer Distinguer	- Situations de solidarité (relation avec les autres) - Comportements liés au droit et au devoir - Influence des systèmes moraux sur le référentiel de son milieu - Le rôle du référentiel moral
o ÉMETTRE DES HYPOTHÈSES	Prévoir Énoncer Décrire	- Avantages et inconvénients d'adopter tel comportement à l'égard du droit, du devoir et de la solidarité - Exigences d'un processus de jugement moral
o APPLIQUER o OBJECTIVER	Déterminer Discuter Donner des raisons Considérer	- Critères permettant d'établir le comportement à privilégier
o ANALYSER	Relever Décrire Discerner Établir des liens	- Motivations et contre-motivations à adopter le comportement privilégié - Modèles de comportements de solidarité, d'autonomie et de quête de sens

6. ANNEXE

Les objectifs et le contenu notionnel obligatoires

L'ENSEIGNEMENT MORAL AU SECONDAIRE
1re ET 2e SECONDAIRE

SECTION A
CONCEPTUALISATION DU PHÉNOMÈNE MORAL

OBJECTIF GÉNÉRAL 1 a

Comprendre des aspects majeurs du phénomène moral: la nature et l'objet de la morale.

OBJECTIF TERMINAL	CONTENU NOTIONNEL OBLIGATOIRE
1. DÉCRIRE des fondements de la morale.	- Des justifications à l'appui de l'existence de la morale: l'être humain et la prise en charge de l'existence, l'interdépendance avec les autres et le besoin de sens.
2. DÉCRIRE la morale comme un processus menant à un jugement moral.	- L'importance de la communication dans l'élaboration d'un jugement moral: l'échange direct et indirect avec autrui, condition essentielle à un jugement moral de qualité.
3. DÉCRIRE les principales caractéristiques d'un référentiel moral.	- Les principales caractéristiques d'un référentiel moral: la notion de référentiel moral. - Des éléments du volet fondateur d'un référentiel moral: la conception de l'humain; exigences fondamentales, la valeur et le principe. - Des éléments du volet pratique d'un référentiel moral: le droit et le devoir.
4. DÉCRIRE en quoi consiste la régulation de l'agir sur le plan moral.	- Le sens du terme «agir» dans l'expression «régulation de l'agir»: l'existence humaine dans sa globalité: origine, orientation de vie, finalité.

OBJECTIF GÉNÉRAL 1 b

Comprendre des aspects majeurs du phénomène moral: le référentiel moral de son milieu.

OBJECTIF TERMINAL	CONTENU NOTIONNEL OBLIGATOIRE
5. DÉCRIRE comment l'expérience morale du passé exerce une influence sur le référentiel moral de son milieu.	- Étude de quelques systèmes moraux.
6. DÉCRIRE le rapport entre la <u>Charte des droits et libertés de la personne</u> et le référentiel moral de son milieu.	

SECTION B
VALORISATION DES EXIGENCES FONDAMENTALES

OBJECTIF GÉNÉRAL 2

Valoriser les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de recherche de sens.

OBJECTIF TERMINAL	CONTENU NOTIONNEL OBLIGATOIRE
8. EXPLIQUER l'importance de la solidarité dans la réalisation de l'être humain.	- Le sens sur le plan moral du terme solidarité: la solidarité en tant que valeur. - Des manifestations qui témoignent de la solidarité de fait chez l'être humain: le lien de l'hérédité et le lien de la matière. - Valeurs liées à l'exigence fondamentale de solidarité.
9. EXPLIQUER l'importance de la recherche de sens dans la réalisation de l'être humain.	

SECTION C
OBJECTIVATION DE L'EXPÉRIENCE MORALE

OBJECTIF GÉNÉRAL 3

Évaluer des réalités sur le plan moral.

OBJECTIF TERMINAL

10. DÉCRIRE comment déterminer l'objet de l'évaluation morale.

CONTENU NOTIONNEL OBLIGATOIRE

- Deux types de réalités qui font l'objet de l'évaluation morale: l'agir et le référentiel moral.
- Un critère permettant d'établir qu'une évaluation morale est requise: incompatibilité entre un référentiel moral et un agir et incompatibilité entre des éléments d'un référentiel moral.

11. APPLIQUER un processus d'évaluation morale.

SECTION D
MOTIVATION À LA DÉCISION ET À L'ACTION MORALES

OBJECTIF GÉNÉRAL 4

Se motiver à la décision et à l'action morales.

OBJECTIF TERMINAL

12. APPLIQUER des moyens permettant d'accroître sa motivation à la décision et à l'action morales.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16-3737-01